

PROYECTO DE INTEGRACIÓN Y ALFABETIZACIÓN DE MUJERES MARROQUÍES EN LEGANÉS

Santiago José ELVIAS CARRERAS
Coordinador del Programa de Lengua y Cultura Española
de la Universidad Popular de Leganés

RESUMEN

Reflexiones sobre una experiencia de alfabetización e integración de mujeres marroquíes en Leganés, que se desarrolla con la participación de un movimiento ciudadano compuesto por voluntarios, entidades sociales y la Universidad Popular. Las claves del proyecto, las líneas metodológicas y el conocimiento de la realidad de la inmigración extraída del contacto cotidiano con las mujeres marroquíes son el hilo conductor de este artículo.

Palabras clave: Alfabetización, mujeres inmigrantes, mujeres marroquíes, diversidad, integración, universidad popular, participación, voluntariado, patrones culturales, clases de español, reagrupación familiar, principios metodológicos.

ABSTRACT

Reflections about an experience of literacy and integration of Moroccan women in Leganés, developed with the participation of an organization of citizens made up of volunteers, social entities and the Popular University. The keys of the project, the methodological goals and the knowledge of the immigration reality drawn from the daily contact with the Moroccan women are the threads of this article.

Key words: Literacy, immigrant women, Moroccan women, diversity, integration, Popular University, participation, volunteering, cultural patterns, Spanish lessons, familiar grouping, methodological principles.

INTRODUCCIÓN

Paralelo al fenómeno de la inmigración que comenzó en España a partir de finales de los noventa, y que se ha intensificado desde 2001 hasta 2008, las comunidades autónomas, el gobierno central y, en especial, los ayuntamientos se han visto en la urgencia de dar una respuesta inmediata a las primeras necesidades que manifestaba la población inmigrante.

Estas necesidades, desde la acogida, la adaptación de servicios –con especificidades que derivan de la diversidad de idiomas, costumbres, condiciones de vida, etc.–, pasando por la inquietud social de una población autóctona que ha visto cambiar la composición sociodemográfica de sus ciudades y sus pueblos, han impulsado en los ayuntamientos, la conciencia de que nos encontrábamos ante un reto que, lejos de significar una situación coyuntural, ponía de manifiesto un cambio estructural en la composición social de nuestras ciudades.

El reto, por tanto, más allá de requerir actuaciones concretas de habilitación de servicios y de “incorporar” a los nuevos vecinos, apuntaba hacia un cambio que provenía del hecho de que desde ahora, y de manera permanente, contaremos con sociedades diversas. Con culturas diversas, pluralidad de religiones, diferentes costumbres, diversidad de razas, etnias, formas de vida, etc. Y esto es ya, y cada vez más, un hecho.

Se trata, por tanto, de nuevos vecinos que se establecerán permanentemente, y que dejarán de ser inmigrantes para pasar a formar parte integrante de una sociedad diversa y compleja.

Nuestras opciones se sitúan en el ámbito de las decisiones acerca de cómo gestionar esta realidad, cómo anticiparnos a ella y cómo promover un modelo de convivencia u otro. Pero no sobre la posibilidad de aceptar o rechazar que se produzca la inmigración: los procesos migratorios son una realidad global que se puede –y se debe–, regular. No son un proceso ni voluntario, ni programado. La inmigración es y será un hecho; y el primer paso para poder gestionarlo es aceptar que es una realidad ineludible.

La experiencia de países que han sido receptores de inmigración, como Estados Unidos, Francia, Inglaterra o Alemania, viene a confirmar esta hipótesis. Según sea el modelo de integración que sirva de marco a las políticas migratorias, así serán los resultados. Modelos de asimilación, reactivos, de regulación excesiva, y también la desregulación absoluta, han puesto de manifiesto sus debilidades, en el momento decisivo en que, una vez dejado de ser inmigrantes, han pasado a formar parte de la nueva sociedad, con o sin identidad, con o sin derechos sociales, visibilidad social (derivada de la obtención de permisos de residencia y trabajo), etc. Y más tarde, la situación de las segundas generaciones ha puesto en evidencia las debilidades de los modelos planteados.

Así, la existencia de guetos, las grandes bolsas de colectivos que no disponen de identidad jurídica y, por tanto, derecho a la residencia y trabajo, la situación de las segundas generaciones, hereditarias, en tanto casos, de la condición de marginalidad, cuando ya no existe una base real donde se apoyaba (nunca existe en realidad) ya sea desconocimiento del idioma, de la cultura, inferioridad de condiciones para acceder al mercado de trabajo, etc. Todo ello nos habla de que algo no se ha hecho correctamente. O cuanto menos, que es preciso buscar nuevos planteamientos y enfoques que permitan compatibilizar la conviven-

cia en paz, junto con el mantenimiento de identidades culturales diferentes que no sean excluyentes entre sí.

Las políticas de *lesser faire*, “integración sin intervención”, han resultado ser tan generadoras de guetos como aquellas con un modelo explícito de segregación: hay focos marginales tanto en París y en Londres, como en Chicago o Nueva York, con pequeñas diferencias de idiosincrasia y de colectivo marginado. Nada más.

De estas experiencias, como frecuentemente se oye decir en encuentros internacionales a especialistas de estos países, debemos tomar nota aprovechando las estrategias positivas y desechando aquellas que han alejado aún más el objetivo de la integración y han complicado la convivencia: experiencias hay; se trata de aprovecharlas.

EN EL ÁMBITO LOCAL

La perspectiva, por tanto, en el ámbito de actuación local, que aunque sin competencias en la definición de la política nacional, sí debe fijar un marco de actuación que tenga como referencia el tipo de convivencia que desea promover en el ámbito de sus competencias. Debe ser una perspectiva que se sitúe en un horizonte de largo plazo, con premisas que partan de que los cambios sociales son estructurales, y con un modelo de convivencia que tenga por objetivo la integración, superando viejos modelos, y reinventando la convivencia desde una ciudadanía basada en nuevas premisas.

Nuestra condición de ejecutores de proyectos con el objetivo claro de dar respuestas reales a la población nos sitúa en el ámbito de la práctica. Es decir, nos corresponde no tanto elaborar modelos teóricos como avanzar en el descubrimiento de nuevos planteamientos. Aplicar metodologías de trabajo que respeten las identidades, que acerquen posturas y permitan la integración, teniendo como referente las normas de convivencia democrática que a todos obliga y otorga derechos.

El análisis que realizamos surge de la práctica, de la experiencia directa con alumnas, actividades de participación, contacto y trabajo con asociaciones de inmigrantes, también de las experiencias de nuestro contacto personal cotidiano con las personas implicadas.

Desde la reflexión que surge de ello construimos, poco a poco, nuestro propio modelo de acción, sin más pretensiones que aportar un grano de arena a esta tarea común que es la convivencia.

EL PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA

La Universidad Popular de Leganés depende de la Delegación de Educación, Infancia y Festejos, del Ayuntamiento de Leganés; y, desde su fundación en 1990, ha desarrollado programas de Animación Socio-cultural y Educación de Adultos. Es parte integrante, a su vez, de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP), una red de más de 250 Universidades Populares (UUPP), que comparten metodología de trabajo, fines y público destinatario, y que tienen como fin “*promover la participación social, la educación, y la formación y la cultura, para mejorar la calidad de vida de las personas y de la comunidad*”¹.

El programa de Lengua y Cultura Española pretende ser un instrumento de integración socio-cultural y educativa al servicio de los inmigrantes. Dirigido a hombres y mujeres de edades adultas, ha visto crecer exponencialmente el número de personas matriculadas en las clases de español: de 120 en el año 2000, hasta 650 alumnos matriculados en enero de 2009.

El programa municipal de enseñanza de español para inmigrantes de Leganés se aborda desde la metodología de trabajo de la animación sociocultural, que forman parte sustantiva de las señas de identidad de las universidades populares.

Esto se concreta, en nuestro caso, en las siguientes actividades:

- *Promovemos la participación* de colectivos de inmigrantes, como sujetos activos.
- Trabajamos con el *movimiento asociativo* y con *voluntariado*, de los cuales un grupo numeroso son no nativos.
- Las clases constituyen el elemento formal sobre el que trabajar; a partir de este “trampolín”, llevamos a cabo otras actividades de contacto, conocimiento de la cultura, creación de espacios lúdicos y participación, así como la promoción del asociacionismo.

Una parte importante del proyecto lo constituyen el colectivo de mujeres, en especial de mujeres marroquíes, por una doble razón: porque numéricamente son un grupo mayoritario, el 42% de las personas que participan en estas clases, y por sus características culturales que requieren un tratamiento específico.

¹ Bases conceptuales de la Federación Española de Universidades Populares. Diputación de Albacete, 2002. Pág. 33.

PROYECTO DE INTEGRACIÓN Y ALFABETIZACIÓN DE MUJERES MARROQUÍES

La necesidad de ofrecer un servicio específico nos llevó, en 2005, a iniciar el proyecto con objeto de ofrecer el apoyo que les permitiera acceder a la educación y la cultura en los términos en que pudieran demandar.

Actualmente, en nuestro país, la condición de inmigrante contiene ya un déficit de valor, que se agrava más si se trata de inmigrantes mujeres. Ser inmigrante y mujer supone un factor de riesgo de exclusión social. Esta doble condición significa que, además de las dificultades tristemente asociadas a los inmigrantes, se extreman más cuando los inmigrantes son mujeres.

Y existe un *tercer factor de riesgo* cuando, además de ser inmigrante y mujer, se trata de mujeres inmigrantes *marroquíes*. La razón es que, además de las citadas, confluyen en ellas características culturales que las convierten en víctimas, no solo de la sociedad de acogida, sino de las asociadas a su condición cultural, que se agravan al situarse en un entorno nuevo donde sus características culturales y religiosas son minoría.

En el proceso de puesta en marcha del “Programa de lengua y cultura española para inmigrantes” constatamos que la diversidad de culturas, nacionalidades, características de los alumnos, asociadas a sus formas de vida, y que imprimen un estilo de aprendizaje, iba a pedir por nuestra parte una diversificación de la oferta formativa adaptada a cada colectivo, o cuanto menos, según las expectativas y motivación de las alumnas.

Las mujeres, y en especial las mujeres marroquíes, que comenzaban en 2003 a convertirse en el grupo mayoritario de las clases de Español, demandaban una atención específica y decidimos poner manos a la obra. Así, nos planteamos en principio:

- La evidencia de que mostraban conductas que obedecen a *patrones culturales* que no sabemos interpretar.
- Que, a pesar de ello, el *conocimiento de estos patrones* culturales es clave para proyectar cualquier tipo de programa de intervención, con mínimas posibilidades de éxito.
- Nuestro desconocimiento de la población destinataria, y la constatación de que el proceso para conocer sus claves culturales sería *lento*, pero imprescindible.

OBJETIVOS

Objetivos generales:

1. Promover el aprendizaje de la Lengua Española como vehículo indispensable para la integración, así como ofrecer instrumentos que permitan a los nuevos vecinos conocer nociones culturales de la convivencia en nuestro país, y en concreto Leganés, para facilitar su participación en la vida social.
2. Ofrecer una formación sobre los valores democráticos básicos, como la igualdad de derechos y obligaciones, el respeto y la participación social, utilizando una metodología activa de animación sociocultural.

Objetivos específicos:

1. Adquirir unas adecuadas competencias lingüísticas a través de los *cursos de enseñanza de la Lengua Española*, de manera que permita a las mujeres mantener y desarrollar una vida social autónoma.
2. Conseguir un *clima de confianza* que facilite la expresión de emociones, opiniones y la comunicación entre todas las personas, alumnas y monitoras.
3. Favorecer una *actitud positiva* hacia el entorno próximo donde viven las mujeres, realizando las monitoras el papel de mediadoras entre ellas y la realidad local donde viven.
4. Ofrecer una *formación a los monitores* que les posibilite impartir las clases en unas condiciones de calidad adecuadas.
5. *Mejorar permanentemente la calidad* de la enseñanza, optimizando las tareas y adecuando las características del voluntariado a las exigencias de la demanda.
6. Crear *espacios de reflexión, expresión y participación* donde las alumnas puedan dar cauce a sus intereses personales, artísticos, ideológicos, sociales, educativos, etc., facilitando así una relación activa con el entorno.
7. Crear espacios de convivencia intercultural, y ofrecer *información continua de los recursos municipales*, así como de otras entidades y servicios.
8. Impulsar la *implicación de las asociaciones de inmigrantes*, así como otras con fines similares, en la tarea de facilitar la integración de las mujeres inmigrantes.

9. Facilitar, una vez adquiridas las capacidades lingüísticas básicas, la *continuidad en el sistema educativo*, ofreciendo información sobre oferta educativa, mejora de empleo, oferta cultural, etc.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Las características del colectivo de mujeres marroquíes ofrecían un perfil propio, bastante homogéneo, y que, precisamente por ello, cabía distinguirlas del resto de los usuarios del Programa de Lengua y Cultura Española. Esto nos obliga a plantear una oferta diferenciada, algo que ya estábamos haciendo, pero que, en el caso de las mujeres marroquíes, tenía una especial relevancia.

Por un lado, por el número de mujeres que asistían a las clases de español (80 en el momento de iniciar el proyecto). Por otro, por el doble riesgo de marginalidad. A la condición de inmigrantes se le suma el hecho de ser mujeres, además, en una cultura musulmana. Esto es razón suficiente para preguntarnos como podemos contribuir con nuestro trabajo a su integración de una manera específica.

Se crearon grupos de entre 6 y 15 mujeres, a quienes se les ofrecía clases de enseñanza del español. Se organizaron clases en diferentes horarios que cuadraran con sus quehaceres diarios, a fin de hacer posible su asistencia. La mayoría de mañana (de 10 a 12), durante dos o tres días a la semana. De esta forma, podían acudir a las clases después de dejar a los niños en el colegio. Quienes tenían niños pequeños y bebés acudían a clase con ellos. Otros horarios eran a primera hora de la tarde.

Las monitoras, siempre mujeres, voluntarias, eran con frecuencia también inmigrantes procedentes de países de habla hispana, que llevan años en nuestro país, y que han pasado por la situación de tener que buscar trabajo y vivienda, solicitar permisos de residencia y trabajo, en definitiva: buscar recursos e información para instalarse en un país desconocido. Esto es un buen punto de partida. Nos encontramos con personas muy motivadas, que se prestan encantadas a facilitar el camino a otras que, como ellas, han llegado recientemente a nuestro país.

Normalmente hay dos monitoras por grupo, y siempre de diferente nacionalidad, tendiendo a combinar, siempre que se puede, una monitora española y otra de diferente nacionalidad, una nativa y otra no.

Aunque no solo procedentes de países de habla hispana (mujeres cubanas, argentinas, etc.), también han participado en el proyecto mujeres chinas, ecuatoguineanas y, especialmente, marroquíes.

La posibilidad de contar con monitoras voluntarias árabes que, junto con otra española, imparten clases de español y sirven de mediadoras en clases de

mujeres árabes marroquíes, o clases de chinas, donde la monitora-mediadora es también china, ha aportado un plus de calidad en muchos aspectos:

- En el sentido de cercanía a las mujeres destinatarias.
- En el diagnóstico y valoración del proceso de aprendizaje.
- Como asesoramiento nuestro, hacia los organizadores y dirección del proyecto, una labor de *staff* que no hubiera sido posible de otra manera.
- Como valoración de la cultura de origen frente a las propias mujeres, e incluso frente al equipo de monitoras.

En resumen, el papel de mediadoras ha beneficiado en todo el proceso, tanto a las mujeres de los grupos, como a los responsables del proyecto y el equipo de monitoras.

Sin embargo, el contenido de las clases no era solo el aprendizaje del español. De forma alterna se dedican las clases a idioma o a intercambio de experiencias personales y conocimiento del medio. Esto último consistía en otras actividades que podían ir desde hablar sobre un problema o situación familiar de una de ellas que lo exponía en clase, y las demás escuchaban y aconsejaban si era el caso, hasta celebración de cumpleaños, tomar un café mientras se charla, etc.

A medida que va pasando el tiempo, surgen los temas de fondo; y, cuando el grupo se ha consolidado, el ritmo de demanda de contenidos va creciendo exponencialmente. Se diría que le otorgan más valor a las posibilidades que se les ofrecen desde el aula, y surgen problemas para los que las monitoras ofrecen:

- Orientaciones y soluciones.
- Generan debates.
- Se hacen estudios de casos, para analizar una situación.
- Traen especialistas para impartir charlas.
- *Rol playing* para entrenamiento de habilidades comunicativas.
- Derivación a otros servicios, según necesidades.
- Entrenamiento en habilidades sociales.
- Asesoramiento sobre servicios.
- Excursiones, visitas informativas y culturales de diverso tipo.
- Apoyo y derivación a Servicios Sociales y Policía, en casos “especiales”.
- Etc.

A lo largo del presente curso, y hasta la fecha de cierre de este artículo, durante el curso 2008-09 se han tratado temas de entre los que se destacan:

- Talleres de sexualidad femenina: higiene, hábitos saludables, anticonceptivos, etc.

- Información sobre el sistema educativo: becas, tutorías y seguimiento de la educación.
- Fórmulas de búsqueda de empleo: entrevistas de trabajo, habilidades comunicativas, realización de currículum, etc.
- Conocimiento del entorno: Leganés y Madrid, visitas culturales y conocimiento de la historia y actualidad del municipio.
- Escuela de madres y padres: el cuidado y la educación de los hijos.
- Cursos de informática y comunicación a través de Internet.

FASES DEL PROYECTO

1. Situación de partida: clases de idioma
2. Diagnóstico.
3. Desarrollo e implementación. Evaluación.
4. Extensión.

1) *Situación de partida: clases de español para inmigrantes.* En los últimos 5 años, la población extranjera ha experimentado un crecimiento de 7.704 a 21.130 habitantes (referidos de 2001 a 2006, según padrón 2-08-06). De ellos, el 42% proceden de países de habla no hispana y, por tanto, con necesidad de aprendizaje del idioma; un porcentaje que crece progresivamente por el aumento relativo de rumanos y búlgaros, frente al resto. Esta tendencia, en alza durante 2006 y 2007, continúa actualmente.

Esta realidad se vio reflejada en un aumento masivo de las inscripciones, de tal forma que, en junio de 2005, estaban inscritos en el programa municipal de enseñanza de español a inmigrantes, *Programa de Lengua y Cultura Española*, un total de 410 alumnos, entre hombres y mujeres.

Desde 2004 a 2006, coincidiendo con la segunda fase de los procesos migratorios marroquíes en nuestro país (es decir, una vez que se adelanta el hombre y encuentra trabajo en España, se produce la reagrupación familiar; momento en el cual las mujeres se instalan en España y, con ellas, vienen los niños, que se escolarizan); pues bien, coincidiendo con la reagrupación se produce una demanda de clases de español para las mujeres, de tal forma que, solo de mujeres marroquíes, contamos con cerca del 50% de los grupos con este perfil.

De ellas, además, un alto porcentaje son de origen rifeño, que no hablan árabe en su mayoría sino rifeño, idioma de tradición oral, sin grafía; y, por tanto, son analfabetas, lo cual añade una dificultad más: al aprendizaje del idioma hay que añadir la alfabetización.

En junio de 2006, nos planteamos hacer un proyecto de castellanización y alfabetización dirigido a mujeres marroquíes, para lo cual iniciamos una fase de diagnóstico.

2) *Diagnóstico*. La fase de diagnóstico duró todo un curso académico. Pretendíamos conocer sus experiencias, sus motivaciones, sus necesidades e intereses implícitos y explícitos; en definitiva, conocerlas para preguntarnos qué les podemos ofrecer y, especialmente, cómo. Pero también era importante y esencial, en esta fase, contar con su confianza. Que nos conocieran, que encontraran, sin prisas, y sin exigencias externas, un espacio donde les apeteciera expresarse, hablar, proponer estar y ser, sin mayores expectativas.

El resultado se hizo esperar un año. Al finalizar el curso, el grupo era tan activo que proponía actividades, celebraba cumpleaños, se interesaban por el entorno, explicitaban qué querían estudiar, hacer y tratar, etc. Era el momento adecuado para trabajar. A partir de este momento aumentó la demanda hasta generar una lista de espera que no fue posible cubrir en ese momento.

3) *Desarrollo e implementación. Evaluación*. Contamos con personal municipal contratado para realizar esta tarea, en especial la fase de diagnóstico y la programación inicial. La fase de desarrollo se ha llevado a cabo desde 2007 hasta la actualidad, incorporándose los cambios que el propio grupo va sugiriendo.

En este punto cabe destacar que la evaluación es continua, ya que no tiene un tiempo limitado. Es decir, la evaluación del proceso nos sirve para retroalimentarlo, incorporando los cambios que procedan y detectar cómo han influido estos en los resultados. Esto, a su vez, aporta al equipo elementos de reflexión para mejorar la metodología y aportar matices al modelo de participación social y de integración que estamos llevando a cabo.

A continuación exponemos algunos de los resultados obtenidos:

- *Un aumento exponencial de la demanda*. El sistema del “boca a boca”, tan habitual y tan eficaz en algunas sociedades y colectivos como éste, ha sido nuestra mejor carta de presentación. Actualmente nos encontramos en la búsqueda de soluciones para llegar a todas las mujeres que desean entrar.
- *La creación de dos asociaciones de mujeres marroquíes*, con un enfoque muy entusiasta dirigido a dar a conocer su cultura, así como a trabajar con otras mujeres de otras partes del mundo. Están organizando actos, festivales y participando en otras áreas, con administraciones locales y regionales.
- *Un aumento de la profundidad en los temas que se tratan en los grupos*. Algunos temas que estaban limitados al ámbito familiar son pues-

tos ahora sobre la mesa en los grupos, y plantean demandas de formación.

- Una *actitud activa frente al entorno*, tanto individual como colectivamente, tanto las iniciativas que se les proponen, como una actitud proactiva ante las posibilidades que detectan a su alrededor.
- Su propio *nivel de satisfacción personal*, reflejado de forma verbal, en cartas, poesías, cuestionarios de evaluación (siempre en su idioma original, para evitar la variable “conocimiento del español”).

Asimismo, nos ha permitido al equipo de la U.P., elaborar un “manual de trabajo”, ayudados por las mediadoras y monitoras. Al conocer sus reflexiones, intereses y la trayectoria formativa que están desarrollando en los grupos.

4) *Extensión*. Actualmente nos encontramos en esta fase; es decir, en proceso de implantación en otros grupos.

Resulta de interés especial tomar en cuenta que, para desarrollar una intervención como la que llevamos a cabo, es preciso un alto nivel de profesionalidad, tanto por parte del voluntariado como del personal de plantilla. Esta condición limita, en la práctica, el número de grupos que pueden formarse.

Sin embargo, en buena medida, el proyecto cumple un papel de formación para las nuevas monitoras que se incorporan, algunas de las cuales cuentan con las aptitudes necesarias para desempeñar esta labor como responsables de grupo.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

1) *El cariño y el afecto*. No hablamos de empatía; hablamos de cariño. La experiencia nos enseña, y confirma constantemente, que los códigos de comunicación y de relación personal de las mujeres marroquíes son muy concretos. Se orientan hacia la complicidad (entre amigas, compañeras y alumna-maestra), y no hay posibilidad alguna de iniciar una dinámica de aprendizaje de cualquier tipo si no se cumple la condición de un clima de confianza que favorezca las relaciones interpersonales. Por tanto, la capacidad de ser afectivamente explícita, de mostrar cariño, ser detallista, reforzar y valorar constantemente el esfuerzo y cualquier tarea de las alumnas por parte de la monitora, sirve de pantalla y modelo para que, en la clase, se establezca el clima que para ellas es imprescindible crear.

2) *Dar valor* y reforzar cada tarea. Este aspecto va más allá de las muestras de cariño explícito, y adquiere sentido como respuesta a una característica muy propia de muchas mujeres que viven la vida a través de los demás, olvidándose

la propia². Y es por la infravaloración de lo propio, por lo que el refuerzo de lo positivo, repetido en lo cotidiano, parece generar cambios en la autopercepción de cada mujer y, como consecuencia, también en sus expectativas de futuro. (Los límites, sin embargo, vienen por otras circunstancias, pero no es este el momento de tratar este asunto).

3) La *capacidad de escucha*, por parte de las monitoras, y demás personal del proyecto, como elemento fundamental de partida. Antes de comenzar a plantearnos qué objetivos tiene el proyecto, cómo los vamos a llevar a cabo y qué prioridades y metodología desarrollaremos, es imprescindible hacer un análisis previo. No solamente como evaluación de partida, sino como actitud.

Llamamos escucha a una actitud, por nuestra parte, de no interpretar *a priori* nada. A una disposición para conocer qué motivaciones tienen, cómo piensan, cómo interpretan lo que les rodea en su nuevo municipio —el nuestro y suyo ya—, qué esperan de las clases de español, por qué quieren aprender, cómo interpretan los símbolos, observar sobre qué cosas muestran interés, conocer su jerarquía de valores comunes. Y después sí, hacer una interpretación de lo que vemos y escuchamos, pero no desde nuestro punto de vista, sino desde las perspectivas de su propia situación vital (que conozcamos, claro).

Esta actitud y esta perspectiva tienen que ser mantenidas.; no solo aplicadas al principio del proceso, como evaluación diagnóstica, sino como capacidad constante para captar qué y cómo está viviendo el grupo la situación concreta o el aprendizaje de ese momento.

4) Como un subapartado específico del anterior, podemos añadir establecer como hábito el *promover la constante expresión* del punto de vista de las mujeres en relación con todo lo que se va aprendiendo, tratando o conociendo, tanto dentro de la clase como fuera. Es decir, que expresen cómo ven nuestros aspectos culturales y forma de vivir, y qué les llama la atención: cómo nos relacionamos, cómo viste la mujer, cómo es el trato a los hijos, los hábitos de ocio y consumo. Todos estos aspectos, explicitados en clase, conforman un material real y concreto de trabajo que, desde nuestro punto de vista, concretan un modo de comunicación esencial para adquirir un conocimiento profundo y sincero del otro, de la otra cultura. Este aspecto suele figurar en las evaluaciones de las monitoras como uno de los que más satisfacciones les ofrecen y que dan sentido a su labor de voluntariado.

² Sirva la simplificación para facilitar la comprensión del perfil que describimos, aunque evidentemente las diferentes facetas de la vida de cada persona no se viven de manera aislada, mujer-persona, mujer-madre, mujer-esposa, mujer-ama-de-casa. Pensamos que la infravaloración de “mujer-persona” define un perfil muy frecuente.

5) Adoptar, ante todo lo que se realice en clase, la *perspectiva y punto de vista de las alumnas*. El proceso es de las participantes, el aprendizaje se centra en ellas, y en ellas se centra la perspectiva desde donde las monitoras se posicionan para proponer actividades, plantear talleres o escoger los temas lingüísticos que centrarán el aprendizaje.

6) *No hacer juicios*. Referido a juicios de valor en torno a patrones culturales y costumbres. Huimos de adoptar el papel de salvadores de situaciones para las que nadie nos ha pedido auxilio. Incluso tampoco en situaciones en las que lleguemos a conocer que viven y donde son ellas principalmente las que las sufren. En estos casos es imprescindible actuar con seguridad y con respeto al hecho de que son ellas quienes tienen libertad para aguantar dichas situaciones. Esto se ve agravado cuando se conocen hechos que constituyen delito en nuestro país, por ejemplo, que sean víctimas de maltrato de género, y contra lo que hay que actuar con contundencia. Sí, es verdad. Pero incluso en este caso extremo, una actuación desacertada por nuestra parte, que no cuente con su aprobación, puede conllevar daños mayores.

Pero volviendo al ámbito de lo cotidiano, las creencias profundamente adquiridas y aceptadas no deben ponerse en tela de juicio sin más. En este sentido, el hecho de que exijan que en la clase no haya hombres, y que la monitora sea también mujer, constituye una condición que, desde nuestra perspectiva, perpetúa su condición de desigualdad, pero preferimos aceptar esta condición. Sin embargo, no tardaremos en saber por qué. Existe una razón que resulta evidente en el entramado de las relaciones que se crean entre mujeres. Los hombres simbolizan poder, y en el espacio de relación-aprendizaje que deseamos crear no tiene cabida el poder.

Sin embargo, no siempre la razón se nos manifiesta de manera clara. Aun así, aplicamos este principio de “no juzgar”; le atribuimos un carácter cuasi-mágico porque abre la puerta de la confianza.

Llegados a este punto cabría preguntarnos:

A) Y qué proceso de cambio podemos esperar en ellas, si no partimos de una posición clara sobre la que juzgar qué conductas son buenas y cuáles son negativas?

B) ¿No sería mejor —hablando con claridad— que fuera por delante nuestra oposición a que mujeres y hombres vayan por separado, y que nos manifestemos en contra de que el hombre hable siempre en nombre de la mujer, que no las dejen salir a la calle, obligación de ir cubiertas, etc., etc.?

En este sentido, nuestra posición es clara, en la línea de lo que venimos repitiendo como principio metodológico: no caben juicios de valor. Aunque te-

nemos puntos de vista radicalmente distintos, no hacerlos públicos, ni implícita ni explícitamente y, desde luego, no ir con ellos por delante.

Es más, pensamos:

A) Que todas las conductas colectivas de sociedades cerradas tienen un carácter adaptativo a la realidad, en muchos casos defensivo. Por tanto, quitar el mecanismo de defensa conduce a acentuar la situación de vulnerabilidad.

B) Que algunas de estas conductas tienen carácter simbólico, y su valor está en lo que representan. Así, criticar el símbolo es criticar elementos identitarios, lo que es interpretado como un ataque. Un ejemplo de ello puede ser el velo. Por ello, no nos podemos permitir que los símbolos sirvan para crear fronteras: nuestro objetivo es crear lazos.

C) Que la verdadera fuerza del cambio no está en los argumentos teóricos, sino en la toma de conciencia de que están en una realidad diferente a la que vivían en el país del que proceden. Y que aquí no son necesarias algunas formas de vida que en su país de origen se perpetuaban por la fuerza de la inercia colectiva. En España y Europa (bien lo saben ya ellas), pueden cambiar muchas cosas en su forma de vivir porque aquí sí se puede vivir de otra manera. Este hecho lo toman a la vez con inquietud y con esperanza, con actitud defensiva y proactiva, con exigencia de cambio y ansias de preservar su identidad cultural (y religiosa). Esta ambivalencia pervive en gran parte de las mujeres inmigrantes marroquíes (madres o no), que residen en nuestro país.

Como ejemplo podemos recordar la famosa frase del movimiento francés “Ni putas ni sumisas”, que gritaban en las marchas de mujeres hacia París, desde diferentes puntos del país: “*Somos francesas: nosotras también queremos libertad, igualdad y fraternidad*”; reclamando, así, para ellas los pilares básicos de la República Francesa.

Otro ejemplo más cercano: gran parte de las mujeres marroquíes que se inscriben en los cursos de español del Programa de Lengua y Cultura Española de Leganés manifiestan querer formar parte de grupos mixtos, no de mujeres marroquíes. A la pregunta de por qué, responden que prefieren tener libertad de quitarse el velo, y de no ser criticadas si se ríen, si van con vaqueros o acuden a clases mixtas.

Pensamos, en definitiva, que el no-juicio es una fórmula activa de cambio a través de la toma de conciencia. Nosotros ponemos los medios, creamos el entorno de aprendizaje, pero no imponemos el ritmo. El proceso es suyo, de las mujeres, y el ritmo también.

7) *Traer la realidad a la clase*. Especialmente aquella que les afecta directamente, la que más les motiva como grupo, y particularmente a cada una. El conocimiento de la realidad se va produciendo al mismo tiempo que el conocimiento del lenguaje. De hecho, los temas que se tratan tienen como centro de interés, o bien su realidad personal o familiar, o bien aspectos de la vida social, cultural o ciudadana. Las situaciones reales de la vida: las compras, buscar un piso de alquiler, ir al médico, etc., sirven como centro de interés, no solo para dotar de significado a situaciones que sirven para el aprendizaje del idioma, sino para revisar, repensar, analizar, opinar y posicionarse sobre lo que van conociendo de la forma de vida que ahora tienen y la realidad que les rodea: sus significados, sus posibilidades, y la posibilidad de plantearse un modelo de vida satisfactorio para sí mismas y para sus hijos. El elemento metodológico clave es la realidad como objeto de estudio en la línea de la alfabetización de Paulo Freire (2008): aprender compartiendo y compartir aprendiendo.

Estas reflexiones metodológicas son experiencias extraídas de la práctica, y que se examinan en ella continuamente. Están en constante cambio alimentadas por las aportaciones de todas y todos los que forman parte de este proyecto: participantes-alumnas, monitoras, equipo técnico, responsables de otras delegaciones municipales y del Plan Local de Integración, agentes sociales y las asociaciones y entidades sociales que participan en el proyecto.

Este hecho, la realidad que queremos enseñar a compartir y lo hacemos compartiendo la responsabilidad del aprendizaje: con voluntariado, con responsables municipales, con las asociaciones de inmigrantes, con las propias participantes, el hecho de ser conscientes de que todos tienen algo que decir y de que la responsabilidad compartida es un buen camino para la convivencia es quizás el elemento clave.

La integración, que la entendemos desde la escucha, la aceptación, desde el asumir los derechos y los deberes propios, desde la igualdad entre las personas, sin identificarlas con sus patrones culturales. *La integración como realidad posible* es un reto que asumimos y que va asociado a prácticas que no están escritas en ningún manual. Que tenemos que descubrir todos los días.

Leganes, 20 de marzo de 2009

BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, John (2000): *Modos de ver*. Ed. Gustavo Gili. Barcelona (2ª edición).
COLECTIVO AMANI (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Ed. Popular. Madrid.
GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso (2007): *La Interculturalidad, desafío para la Educación*. Dykinson, S.L. Madrid.

- GIMENEZ ROMERO, Carlos (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Ed. La Catarata. Madrid.
- GIMENEZ ROMERO, Carlos (2003): *¿Qué es la inmigración?*. RBA. Barcelona.
- EQUIPO CLAVES (1992): *En un mundo de diferencias... Un mundo diferente*. Ed. Cruz Roja Juventud. Madrid.
- FADELA, Amara (2004): *Ni putas ni sumisas*. Ed. Cátedra. Madrid.
- FREIRE, Pablo (2008): *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Siglo XXI. Madrid. (7ª edición).
- JULINANO, D. (1993): *Educación Intercultural, Escuela y Minorías Étnicas*. Eudema. Madrid.
- VVAA (1992): *Técnicas participativas de Educación Popular*. Ed. Popular. Madrid.
- VVAA (1992): *Técnicas participativas de Educación Popular*. Ed. Centro de Estudios y publicaciones "Alforja". Madrid.